

Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej

Katarzyna Gawlicz, Marcin Starnawski

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

Citation: Gawlicz, K., & Starnawski, M. (2011). Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej. In M. Nowak-Dziemianowicz, & P. Rudnicki (Eds.), *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja* (pp. 247–267). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Version: Publisher's version

© Dolnośląska Szkoła Wyższa

Katarzyna Gawlicz, Marcin Starnawski

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej

*Hańba tego porządku nie polega na tym, że niektórym
powodzi się lepiej, ale na tym, że wielu powodzi się źle,
aczkołwiek wszystkim mogłoby powodzić się dobrze.*

(Max Horkheimer, *Zmierzch*)

System edukacyjny stanowi szczególny wymiar ładu społecznego jako jedna z najważniejszych przestrzeni socjalizacji wtórnej: kształtowania zarówno „obiektywnej” wiedzy o świecie, jak i postaw światopoglądowych, a także wpajania panujących w danej epoce idei i ideologii oraz narzucania systemów wartości i wyobrażeń, wraz z zawartymi w nich pojęciami „normalności”, „naturalności” czy „swojskości”. W tym sensie system edukacji można postrzegać jako jeden z najważniejszych filarów społecznego porządku dającego się opisać w kategoriach struktury zhierarchizowanych pozycji, różnie wartościowanych znaczeń, dominujących i podporządkowanych tożsamości, oraz dozwolonych i zakazanych działań. W niniejszym artykule proponujemy spojrzenie na system edukacyjny przez pryzmat jego „obcych”, czyli tych, którzy nie mieszczą się albo w samej aksjologii systemu, albo – pomimo coraz częściej deklarowanych zasad tolerancji, pluralizmu czy wolności – w praktyce wychowawczej i organizacyjnej szkoły. Termin *obcy* (czy to w liczbie pojedynczej czy mnogiej – „ci obcy” lub „ten obcy”) traktujemy jako kategorię heurystyczną, przydatną w analizie napięć oraz konfliktów społecznych i polityczno-ideologicznych, w które uwikłana jest sfera oświaty szkolnej w Polsce po upadku „realnego socjalizmu”. Niniejszy tekst traktuje tym samym głównie o szkole i jej aktorach, choć nie da się, rzecz jasna, uniknąć szerszych kontekstów instytucjonalnych i kulturowych.

Za Zygmuntem Baumanem przyjmujemy perspektywę, w której głównym celem i wyzwaniem konstruktorów ładu społecznego jest jego „czystość” jako wizja „doskonałego stanu rzeczy, w którym to już nic ująć, nic dodać nie będzie trzeba; stanu, jaki trzeba dopiero stworzyć, a stworzywszy chronić czujnie i pieczołowicie przed zagrożeniami – zarówno tymi rzeczywistymi, jak i wszelkimi innymi; takimi, które dają się już wyobrazić, lub jakich jeszcze wyobrazić sobie nawet nie

można”¹. Aby porządek mógł zadowolić jego propagatorów i twórców, rzeczywistość społeczno-kulturowa musi być przewidywalna oraz dawać się kontrolować i sterować. W takim ujęciu „obcy” stwarzać będą wyzwanie dla porządku. Nie będąc ani przyjaciółmi, ani wprost nazwanymi wrogami, obcy wnoszą do porządku społecznego niedookreślenie i niepewność odnośnie do jego przyszłości. „Niebezpieczeństwo, jakie zwiastuje Obcy – pisze Bauman – przeraża bardziej niż to, którego można obawiać się ze strony wroga. Obcy zagraża nie tej lub innej formie społecznego ładu, lecz uspołecznieniu jako takiemu – samej *możliwości* sensownej mapy świata i adekwatnej w świecie orientacji”². Dwie strategie służą strażnikom ładu w walce z nieokreślonością, jaką rodzi pojawienie się obcych: „antropofagiczna”, polegająca na wchłanianiu czy też asymilowaniu obcych do wzorców dominujących systemu, oraz „antropoemiczna”, czyli wypychanie ich poza granice obszaru objętego ładem³.

Obcy mogą pochodzić spoza ładu bądź być jego własnym wytworem. Jednak pytanie o obcych służy nam, po pierwsze, jako punkt wyjścia do zrozumienia raczej funkcji i dynamiki ładu, niż samej genezy czy istoty konkretnych obcych. Niemniej omówimy najbardziej narzucające się obserwacji wymiary obcości, które zwykle utożsamia się z sytuacją konkretnych grup mniejszościowych określanych na podstawie wyznania, światopoglądu, obyczajowości, etniczności bądź orientacji polityczno-ideologicznej. Spróbujemy pokazać także, że w pewnych szerszych kontekstach społecznych (gdy uwzględnimy pozycję uczniów *w ogóle* względem systemu edukacyjnego, a także kondycję zawodową nauczycieli) obcość nie musi być tożsama z sytuacją mniejszościową. Po drugie, pytanie o obcych traktujemy również jako niezbędny warunek dyskusji o możliwości zmiany: zarówno w praktyce pedagogicznej i w organizacji oświaty, jak i szerokiej zmiany społeczno-kulturowej. Żywimy przekonanie, że aby móc uchwycić rzeczywiste sprzeczności i niedostatki dzisiejszego systemu edukacyjnego, zmianę warto potraktować nie tyle jako abstrakcyjną wizję będącą przedmiotem wyrafinowanej i wzniosłej dysputy, ile jako potrzebę zrodzoną z namacalnego cierpienia realnych ludzi.

Innowierca/ateista (obcy w wymiarze religijno-swiatopoglądowym)

Mimo konstytucyjnego rozdziału państwa i Kościołów, polska szkoła wydaje się skrojona na miarę uczniów pochodzących z rodzin katolickich. Przekonanie, że katolicy stanowią przynajmniej większość uczniów, przyjmuje się bezrefleksyjnie jako założenie, na którym ufundowana jest edukacja. Powoduje to, że ateści

¹ Z. Bauman, *Sen o czystości*, [w:] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 12.

² Tenże, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 81.

³ Tenże, *Jak stać się obcym i jak przestać nim być*, [w:] *Ponowoczesność...*, s. 37-38.

lub osoby innych wyznań stają się w systemie edukacji niewidoczne, a ich dyskryminacji (polegającej na nakłanianiu ich do uczestnictwa w praktykach religijnych lub uniemożliwianiu własnych praktyk religijnych) nie rozpoznaje się jako wykluczenia lub przymusu.

Dominacja chrześcijańskiego systemu wartości w polskiej edukacji widoczna jest już w podstawowym dokumencie regulującym szkolnictwo, czyli w Ustawie o systemie oświaty. W preambule czytamy: „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki”. Odwołanie do chrześcijańskiego systemu wartości automatycznie stawia uczniów niewierzących lub wyznających religie inne niż chrześcijańskie w pozycji obcych. Bardzo wyraźnym potwierdzeniem tego wyobcowania jest obecność w szkolnych salach lekcyjnych krzyży, wiszących tuż obok godła państwowego (niekiedy nawet nad godłem).

Religia katolicka stanowi integralny element szkolnej rzeczywistości, czego wyrazem jest nauczanie jej w ramach zajęć lekcyjnych. Lekcje religii, finansowane z budżetu państwa, pojawiają się już w przedszkolach i trwają przez wszystkie szczeble edukacji. Choć w myśl rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej⁴ osoby chcące uczestniczyć w zajęciach, lub ich rodzice, powinny złożyć stosowne deklaracje, powszechną praktyką jest wymaganie, aby robili to uczniowie, którzy w lekcjach religii nie chcą brać udziału. W większości szkoły nie proponują uczniom niezainteresowanym uczestnictwem w zajęciach z religii rzeczywistej alternatywy⁵. Brak powszechnego i łatwego dostępu do zajęć z etyki oraz dyskryminacja ze względu na odmowę uczęszczania na lekcje religii doprowadziły do skierowania w 2002 roku skargi do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu. Sprawa *U. C. M. Grzelak przeciwko Polsce* dotyczy Mateusza Grzelaka, któremu żadna ze szkół, do których uczęszczał, nie zapewniła zajęć z etyki (chłopiec otrzymywał świadectwa, na których przy przedmiocie „religia/etyka” zamiast oceny znajdowała się kreska, co zdaniem prawników z Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka stanowi informację o tym, że dana osoba jest niewierząca i może narazić ją na dyskryminację). Mateusz spędzał lekcje, w czasie których odbywała się religia, na korytarzu lub w bibliotece, był także ofiarą przemocy fizycznej i psychicznej ze strony kolegów. Odwołania do dyrekcji szkoły, ministra edukacji, Rzecznika Praw Obywatelskich i innych organów władzy nie przyniosły efektów⁶.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, *Dziennik Ustaw*, rok 1992, nr 36, poz. 155.

⁵ Lekcje etyki prowadzone są w około 300 spośród 32 tysięcy szkół. W połowie szkół zajęcia z religii odbywają się w środku dnia, a nie na pierwszej lub ostatniej lekcji (D. Pudziańska, *Sprawa Grzelak przeciwko Polsce*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Program Spraw Precedensowych, „Biuletyn Informacyjny” 2007, nr 9, s. 3-4.)

⁶ Por. tamże.

Szkolna edukacja religijna nie ogranicza się jednak do nauczania religii w czasie zajęć. Msze bywają elementem szkolnych uroczystości. W 2009 roku nagłośniono przypadek odmawiania modlitwy przez katolickiego księdza w sali, w której rozpoczynał się egzamin maturalny. „Proszę sobie wyobrazić, jak mogli czuć się maturzyści, którzy nie należą do wiary katolickiej” – pisali o zdarzeniu rodzice uczniów⁷. We wrocławskich przedszkolach, badanych przez współautorkę niniejszego tekstu, obchodzono wiele świąt katolickich: dzieci jadły uroczyste śniadanie wielkanocne, brały udział w szopce bożonarodzeniowej i wigilii, a nauczycielki omawiały z nimi takie wydarzenia, jak środa popielcowa lub śmierć Jana Pawła II. W tego rodzaju uroczystościach czy rozmowach, stanowiących naturalny, w żaden sposób nie problematyzowany, element przedszkolnej rzeczywistości, uczestniczyły wszystkie dzieci, w tym te, które nie uczęszczały na zajęcia religii, co można interpretować jako formę przymusowej edukacji religijnej.

Za dyskryminację uczniów wyznań innych niż katolickie można natomiast uznać fakt, że dzieciom prawosławnym nie zapewnia się dni wolnych od nauki w czasie świąt religijnych obchodzonych w porządku prawosławnym. Prawo takie mają uczniowie katolicki, gdyż najważniejsze święta katolickie to dni ustawowo wolne od pracy. Jednocześnie szkoły często wyrażają zgodę na organizowanie w czasie godzin lekcyjnych rekolekcji prowadzonych przez księży katolickich, co bardzo wyraźnie pokazuje zróżnicowanie pozycji katolicyzmu i innych religii w systemie edukacji.

Gej/lesbijka (obcy w wymiarze społeczno-obyczajowym)

Grupę wyraźnie sytuowaną w polskiej edukacji jako obca stanowią osoby o orientacji innej niż heteroseksualna. Pokazują to wyniki badań dotyczących sytuacji społecznej osób biseksualnych i homoseksualnych, prowadzonych przez Kampanię Przeciw Homofobii⁸. Osoby uczestniczące w badaniach pytano o to, czy czuły potrzebę lub konieczność ukrywania swojej orientacji seksualnej w szkole lub na uczelni. 27,4% badanych odpowiedziało, że robiło to cały czas, 51,6% wyznało, że ukrywało swą orientację, ale nie przed wszystkimi. Poczucie, że lepiej nie przyznawać się do tego, że jest się gejem lub lesbijką, wiązało się z dyskryminacją ze względu na orientację seksualną w środowisku szkolnym. Respondenci przytaczali przykłady sytuacji piętnowania i poniżania, których doświadczyli w szkole:

⁷ Zob. *Ksiądz zabrał naszym dzieciom czas na maturze*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://www.gazetalubuska.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20090512/POWIAT12/930200802> (18 października 2009 r.).

⁸ Raport dotyczy lat 2005-2006 i opiera się na sondażu ankietowym przeprowadzonym na próbie 1002 osób (prawie 60% z nich było w wieku 25 lat i mniej). Zob. M. Abramowicz (red.), *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*, Kampania Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa 2007.

Na lekcji religii ksiądz wmawiał wszystkim, że nikt nie rodzi się gejem i że jest to chore zboczenie, o którym nawet szkoda rozmawiać, bo to nie mieści się w głowie. Kiedy ktoś z klasy zaprotestował, ksiądz powiedział, że albo się z nim zgadzamy, albo możemy więcej nie przychodzić na lekcje. W tym roku nie uczęszczam już na religię⁹.

Normalny dzień, normalny korytarz w normalnej szkole, ja (o orientacji wiedzę tylko przyjaciele) idę korytarzem szkolnym, słysząc słowa: 'Kretyn z parady równości', 'Jesteśmy równi', 'Pedał', 'Ciota', ale zdarzają się również popychania, pokopania, poniżenia w stylu 'Zrób mi loda z 1 zł, wiem że umiesz'. Na początku koledzy i koleżanki reagowali, ale po pewnym czasie się przyzwyczaili¹⁰.

W raporcie KPH odrębny rozdział poświęcono edukacji („Polski system edukacji, czyli promocja homofobii”). Autorzy, Robert Biedroń i Marta Abramowicz, omawiają przykłady homofobii w podręcznikach szkolnych, pełnych mitów i stereotypowych wyobrażeń na temat homoseksualności. Zwracają między innymi uwagę na fakt, iż same „podstawy programowe przedmiotu ‘Wychowanie do życia w rodzinie’ umieszczają tematykę orientacji homoseksualnej wśród *zakończeń i trudności w osiągnięciu tożsamości płciowej lub braku akceptacji własnej płci*”¹¹. Tym samym treści podręczników promowanych przez MEN w objętym raportem okresie „stoją [...] w sprzeczności z klasyfikacją chorób i zaburzeń publikowaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), w której za zaburzenie i chorobę nie jest uznawane posiadanie orientacji bi- lub homoseksualnej”¹². Pojawienie się geja/lesbijki w polskiej szkole ujawnia zatem rozdźwięk pomiędzy tradycyjnym rozumieniem życia rodzinnego i funkcji seksualności jako składnika tożsamości człowieka, a ustaleniami współczesnej medycyny i psychologii oraz realną złożonością sfery obyczajowej w polskim społeczeństwie.

Rom (obcy w wymiarze etniczno-kulturowym)

Polska szkoła nie jest przestrzenią wolną od praktyk wytwarzania obcości z powodu pochodzenia etnicznego lub przynależności kulturowej. Szczególnym – niemal „modelowym” – przykładem, a zarazem grupą której dotyczy to w największym stopniu w polskich warunkach, są uczniowie romscy. Problem sytuacji

⁹ Tamże, s. 27.

¹⁰ Tamże, s. 17.

¹¹ Tamże, s. 53.

¹² Tamże, s. 54. Wspomniany rozdział zawiera ponadto informacje o odwołaniu przez ministra Giertycha dyrektora CODN z powodu dopuszczenia do publikacji podręcznika Rady Europy pt. *Kompas* (mówiącego o prawach człowieka, w tym o przeciwdziałaniu dyskryminacji ze względu na orientację seksualną), a także o pozamerytorycznych przyczynach nieprzyznania przez MEN dotacji projektowi KPH „Do we need gender”, podejmującemu kwestię ról płciowych i orientacji seksualnej – tamże, s. 54-56.

edukacyjnej polskich Romów („segregacja i szykany w szkołach, pozbawianie prawa do edukacji”) podejmował raport Europejskiego Centrum Praw Romów z 2002 roku¹³. Czytamy w nim między innymi:

*W latach 90-tych w wielu regionach Polski upowszechniła się praktyka umieszczania uczniów romskich w osobnych klasach – tzw. cygańskich lub specjalnych klasach dla dzieci opóźnionych w rozwoju. Klasy te są źle wyposażone, mają gorszą kadrę nauczycielską i program, który odzwierciedla rasistowskie stereotypy i uprzedzenia. Dają one uczniom gorsze wykształcenie, a w efekcie utrwalają dalszą marginalizację i wzmacniają wykluczenie dzieci romskich ze społeczności. Ponadto niektórzy dyrektorzy szkół nie zgadzają się na zapisywanie romskich dzieci do zwykłych szkół, tym samym odbierając im prawo do edukacji*¹⁴.

Raport zawiera też przykłady „szykan wobec uczniów romskich ze strony kadry szkolnej oraz innych uczniów. ERRC ustaliło, że w takich przypadkach władze szkolne często nie próbują ochronić ofiar ani ukarać osób winnych ich prześladowania”¹⁵. Wśród zamieszczonych w raporcie zaleceń dla władz polskich znajdują się te, które dotyczą wdrożenia kompleksowego planu desegregacji w szkołach; przygotowania programów przedszkolnych dla dzieci romskich w celu umożliwienia im równego startu z innymi dziećmi w pierwszej klasie szkoły podstawowej; ukarania władz szkolnych odpowiedzialnych za dopuszczenie do szykan wobec dzieci romskich w niektórych placówkach, a także zapobieżenia dalszym przejawom dyskryminacji, ataków werbalnych i fizycznych oraz poniżającego traktowania oraz brakowi ochrony ze strony nauczycieli i administracji szkolnej; przygotowania dla szkół programów nauczania języka romskiego, romskiej kultury i historii oraz wkładu Romów do społeczeństwa polskiego”¹⁶.

W świetle wspomnianego raportu główną przyczyną oraz tłem sytuacji uczniów romskich jest, zarówno na poziomie kulturowym, jak i instytucjonalnym, rasizm. Za przykład mogą posłużyć doświadczenia osiemnastolatki z Tarnowa opowiedziane w wywiadzie przeprowadzonym w 2001 roku:

*Kiedy poszłam do liceum, koledzy i koleżanki traktowali mnie z uprzedzeniem. Zaczęło się od mojego imienia. Przedstawialiśmy się sobie. Powiedziałam im moje imię. Zapytali: ‘Jak masz na imię?’ Powtórzyłam. ‘A więc jesteś Cyganką?’ ‘Tak, jestem Cyganką’. Większość kolegów szkolnych odwróciła się ode mnie i nie chcieli ze mną więcej rozmawiać, nie chcieli mieć ze mną nic wspólnego. Jedynie dwie osoby z całej klasy w ogóle ze mną rozmawiały. [...] Moja nauczycielka od biologii, pani L., powiedziała, że nie może postawić mi lepszego stopnia z biologii. Moje wyniki były pomiędzy 4 i 5. Zapytałam dlaczego, a ona odpowiedziała, że to niedopuszczalne, aby Cyganka była lepsza od innych dzieci*¹⁷.

¹³ *Granice solidarności. Romowie w Polsce po roku 1989*, European Roma Rights Center, 2002.

¹⁴ Tamże, s. 22.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 24-25.

¹⁷ Tamże, s. 163.

Z kolei działacz romski z Tarnowa, Adam Andrasz w wywiadzie przeprowadzonym w 1997 roku opowiadał, że po powrocie jego rodziny po dłuższym pobycie w Niemczech miejscowe szkoły nie chciały przyjąć romskich dzieci:

Zwróciłem się do dyrektorki jednej ze szkół z prośbą o rozwiązanie problemu, ale powiedziała mi, że Romowie nie potrzebują wykształcenia. Stwierdziła, że Romowie i tak są kryminalistami i nie ma sensu inwestować w nasze dzieci. Wyraziła się mniej więcej w taki sposób 'Ci ludzie nie mają prawa istnieć'.

Dopiero po interwencji u członka lokalnych władz oświatowych i rozmowie z dyrektorką dzieci przyjęto do szkoły¹⁸. Innego przykładu dostarcza nagłośniony wiosną 2008 roku przypadek szkoły w Maszkowicach w Małopolsce, gdzie dla uczniów romskich stworzono osobne wejście do budynku szkolnego¹⁹. Należy jednocześnie zaznaczyć, że w ostatnich latach kwestia edukacji Romów stała się tematem debaty publicznej, pojawiły też się przedsięwzięcia o charakterze integracyjnym²⁰. Kontrowersje zrodziła jednak zapowiedziana przez minister Katarzynę Hall w lipcu 2008 roku likwidacja klas romskich w szkołach. W wyniku tej decyzji znaczna część romskich rodziców postanowiła zabrać dzieci ze szkół²¹.

Piętno obcości może dotyczyć również uczniów z innych grup etnicznych lub kulturowych. W przeprowadzonych wiosną 2008 roku przez Stowarzyszenie „Nigdy Więcej” badaniach organizacji pozarządowych zajmujących się monitoringiem i pomocą ofiarom przestępstw nienawiści przedstawicielka społeczności

¹⁸ Tamże, s. 167.

¹⁹ Zob. *Dyrektor każe małym Romom wchodzić oddzielnym wejściem*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1,80708,5213393.html> (18 października 2009 r.).

²⁰ Należy do nich pomysł uruchomienia romskiej grupy w jednym z poznańskich przedszkoli. Zob. A. Drzewiecka, *Mały Rom i mały Polak w jednej piaskownicy*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://miasta.gazeta.pl/poznan/1,36037,7089357,Maly_Rom_i_maly_Polak_w_jednej_piaskownicy.html (18 października 2009 r.). O grupie licealistek pomagających romskim dzieciom mówiła z kolei pedagog szkolna z jednego z liceów wrocławskich, zwracając jednocześnie uwagę na powszechność antyromskich uprzedzeń wśród uczniów. Zob. *Nawet wrocławscy licealiści nie lubią Romów*, rozmowa A. Czajkowskiej z M. Smolik-Wyczalkowską, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://miasta.gazeta.pl/wroclaw/1,78999,6426537,Nawet_wroclawscy_licealisci_nie_lubia_Romow.html (18 października 2009 r.).

²¹ Zob. *Hall: Koniec z segregacją klasową*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://wyborcza.pl/1,76842,5547343,Hall_Koniec_z_segregacja_klasowa.html (18 października 2009 r.); A. Kulczycka, *Klasy dla Romów. Dyskryminacja czy szansa?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://miasta.gazeta.pl/rzeszow/1,34965,5547116,Klasy_dla_Romow_Dyskryminacja_czy_szansa_.html (18 października 2009 r.). O. Szpunar, I. Dańko, *Szkoła bez segregacji, szkoła bez Romów?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://wyborcza.pl/1,76842,5912003,Szkoła_bez_segregacji_szkoła_bez_Romow_.html (18 października 2009 r.); O. Szpunar, I. Dańko, *Romowie zabierają dzieci ze szkół*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://miasta.gazeta.pl/krakow/1,35803,5888923,Romowie_zabieraja_dzieci_ze_szkol.html (18 października 2009 r.).

czeczeńskiej w Polsce mówiła o negatywnych doświadczeniach uczniów – dzieci uchodźców z rejonu Kaukazu, w szkole w Zambrowie w okolicach Białegostoku²². W marcu 2009 roku w Gimnazjum nr 3 w Będzinie miał miejsce rasistowski incydent z udziałem między innymi nauczycielki. Podczas wizyty w szkole ambasadora Izraela, 14-letni uczeń, syn Polki i Egipcjanina, wchodząc na salę powiedział głośno „Palestyna jest wolna”, za co został poturbowany przez obecnego na miejscu naczelnika miejscowego Urzędu Stanu Cywilnego. Nauczycielka wypowiedziała zaś słowa: „nie ma się co dziwić, to przecież pół-Polak, pół-Arab”²³. Opublikowany przez Stowarzyszenie „Nigdy Więcej” katalog incydentów na tle ksenofobicznym, Brunatna Księga, omawia przypadek z 2007 roku antysemickiej nagonki grona pedagogicznego na nauczycielkę Gimnazjum nr 1 w Gdańsku²⁴, a także poniższy przykład rasistowskiej interpretacji polskiego patriotyzmu przez dyrektorkę innego gimnazjum (zarazem nauczycielkę historii):

Konin, 11 listopada 2005: W miejscowym Gimnazjum nr 6 odbyły się obchody Święta Niepodległości, z okazji których zorganizowano konkurs na najczystszych rasowo uczniów. Z każdej klasy typowano dwie osoby – chłopca i dziewczynę – które miały najbardziej „charakterystyczne dla Polaków rysy”: kolor włosów i oczu, karnację skóry, kształt twarzy i budowę twarzoczaszki itd. Pomysłodawczynią konkursu była dyrektorka szkoły, Ludmiła Woźniak, nauczycielka historii. „Chcieliśmy, aby obchody były bardziej radosne” – tłumaczyli organizatorzy²⁵.

Powyższe przykłady wykluczania i/lub asymilowania obcych wywodzących się z mniejszościowych grup etniczno-kulturowych zdają się być reakcją na wieloznaczność, która nasila się co najmniej od momentu przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej i prawdopodobnie będzie narastać wraz z napływem imigrantów, uchodźców oraz zawieranych przez Polaków i Polki małżeństw mieszanych. Jednak choć podejmowane co jakiś próby powrotu do etnocentrycznej i rasistowskiej wizji polskości mogą wydawać się w tym kontekście groteskowe, pozostają one problemem tak dla marginalizowanych „odmieńców”, jak i dla systemu edukacyjnego, ze względu na jego malejącą adekwatność do wyzwań współczesności.

²² B. Grell, T. Köhler, R. Pankowski, N. Sineeva, M. Starnawski, *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany*, Stowarzyszenie Nigdy Więcej, Opferperspektive, Berlin 2009, s. 110.

²³ S. Cichy, *To rasizm! Mój syn nie jest pół-Polakiem*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://www.polskatimes.pl/dziennikzachodni/zaglebie/99353,to-rasizm-moj-syn-nie-jest-pol-polakiem,id,t.html>. (18 października 2009 r.).

²⁴ M. Kornak, *Brunatna Księga 1987-2009*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Collegium Civitas, Chodzież 2009, s. 391.

²⁵ Tamże, s. 307.

Buntownik-idealista (obcy w wymiarze ideologiczno-politycznym)

Inną kategorią edukacyjnych „obcych” są ci, którzy wnoszą w przestrzeń polskiej szkoły idee ukazujące błędy i sprzeczności istniejącego systemu. To buntowniczkowie i kontestatorzy: pacyfiści, alterglobaliści, anarchiści, obrońcy środowiska i praw zwierząt, członkowie młodzieżowych subkultur i ruchów społecznych. Choć nierzadko są to idealisci wysuwający pomysły „innej edukacji” czy „lepszego świata”, trudno dostrzec, by – poza nielicznymi placówkami „alternatywnymi” lub pojedynczymi nauczycielami o zacięciu społecznikowskim – szkoła stanowiła gościnne miejsce dla entuzjazmu zarówno krytycznych uczniów, jak i pedagogów-reformatorów.

Warto w tym kontekście przypomnieć plany ministra edukacji Michała Seweryńskiego utworzenia Narodowego Instytutu Wychowania, mającego krzewić wśród młodzieży „wartości chrześcijańskie i patriotyczne”. Propozycja ta doprowadziła do zawiązania się nieformalnej anarchizującej Inicjatywy Uczniowskiej, której pierwszy protest z udziałem gimnazjalistów leżących krzyżem pod gmachem ministerstwa, odbył się w styczniu 2006 roku. Na fali radykalizacji postaw części uczniów niezadowolonych z konserwatywnej orientacji ówczesnego rządu, na kilkanaście dni przed zbliżającą się 3. rocznicą militarnej interwencji w Iraku, sekretarz stanu w MEiN, Jarosław Zieliński, rozesłał 9 marca 2006 r. pismo do kuratorów oświaty, w którym czytamy:

Wiele stowarzyszeń i organizacji zwraca się do szkół z propozycjami prezentowania w placówkach oświatowo-wychowawczych swoich poglądów, zamierzeń i planów. Zdarza się, że zapraszają nauczycieli, a przede wszystkim uczniów, do udziału w organizowanych imprezach bądź innych przedsięwzięciach. [...] Działalność dydaktyczna, a przede wszystkim wychowawcza szkoły, to pomoc i towarzyszenie uczniom w trudnym procesie dojrzewania. Dzieci i młodzież w wieku szkolnym najczęściej nie mają w pełni ukształtowanego systemu wartości. Młodzi ludzie podatni są na efektowne wystąpienia, gubią się jednocześnie w rozpoznawaniu ich rzeczywistego znaczenia. Zdarza się, że atrakcyjne hasła pacyfistyczne, ekologiczne, antywojenne bezkrytycznie przyjmowane przez młodzież niosą w sobie w rzeczywistości szkodliwe treści wychowawcze. Proszę Państwa o poinformowanie dyrektorów szkół o zdarzających się próbach dotarcia do uczniów [przez organizacje pacyfistyczne, ekologiczne itp.], do czego okazją w najbliższym czasie może być rocznica interwencji w Iraku. Należy podjąć skuteczne działania zapewniające dzieciom i młodzieży bezpieczne warunki edukacji, rozumiane także jako kształtowanie odpowiedniego, dojrzałego stosunku do współczesnych wydarzeń politycznych i społecznych²⁶.

²⁶ Pełny tekst, zob. <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/179257.html> (18 października 2009 r.).

Troska o „odpowiedni” i „dojrzały” stosunek do spraw społeczno-politycznych podyktowana była wówczas między innymi faktem przyłączenia się Związku Nauczycielstwa Polskiego do koalicji organizacji występujących przeciwko udziałowi polskich wojsk w interwencji irackiej. Czy zatem nauczycielska misja wychowania obywatelskiego i kształtowania wrażliwości na zagadnienia współczesnego świata jest pożądana tylko wówczas, gdy nie problematyzuje się w ramach niej kontrowersyjnych i krytycznie ocenianych przez większość opinii publicznej działań rządu RP? I czy nie brzmi (zapewne w sposób niezamierzony) ironicznie odwołanie w tym samym piśmie do Ustawy o systemie oświaty, głoszące, że „szkoła jest instytucją wolną od działań politycznych i jakiejkolwiek indoktrynacji”²⁷?

Przykładu swoistej „patologizacji” systemowo niesłusznych postaw ideologicznych dostarcza przykład Michała, ucznia jednego z dolnośląskich gimnazjów²⁸, zainteresowanego historią oraz myślą społeczno-polityczną. Opowiadał on o dyskusji klasowej na godzinie wychowawczej, poświęconej pytaniu „Kim chcesz być w przyszłości”. Michał powiedział w klasie, że chciałby być socjalistą. Nauczycielka odpowiedziała mu przy innych uczniach, że coś z nim „chyba nie w porządku”, zasugerowała wizytę u psychologa i zaproponowała kontakt z pedagogiem szkolnym. Dodała, że „normalne dzieci w jego wieku” nie zajmują się takimi tematami i nie myślą o takich sprawach, nie interesują się polityką.

Poznaliśmy więcej uczniów i uczennic podobnych do Michała. Wydaje się, że dość poważnie myślą o naprawie czy przeobrażaniu nie tylko szkoły – aby stała się miejscem bardziej przyjaznym uczniom oraz przestrzenią refleksyjnego uczenia się – ale również systemu społecznego i kultury w ogóle (samodzielnie sięgają po pozaprogramowe lektury, uczestniczą w życiu obywatelskim, publicznie wyrażają sprzeciw wobec tego, co postrzegają jako niesprawiedliwości świata, w którym żyją). Jednak idealizm ten nie mieści się w ładzie edukacyjnym, a gdy przybiera postać antysystemowej tożsamości politycznej, wprowadza doń niejednoznaczność: jest wszak z jednej strony integralną częścią wachlarza ideowego pluralistycznej kultury demokratycznej, z drugiej jednak wykracza poza „wolnorynkowe” i liberalno-demokratyczne *status quo*, na którym oparto „wolność od indoktrynacji” w ostatnim dwudziestoleciu²⁹.

²⁷ Art. 56 ustawy z dnia 7 września 1991 r., o systemie oświaty. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zmianami. Według doniesień prasowych, „niektórzy kuratorzy oświaty skrupulatnie podeszli do pomysłu Zielińskiego i w specjalnych listach do dyrektorów szkół zalecili stosowanie się do wytycznych MEN. Takie listy wystosowali m.in. kuratorzy w Gdańsku, Poznaniu i Szczecinie”. *Szkoła w kagańcu*, Trybuna, 16.03.2006 r.

²⁸ Autorzy uzyskali zgodę od ucznia na przytoczenie tego przykładu. Imię zostało zmienione.

²⁹ Interesującej analizy wizerunku „komunisty” (bez wątpienia nie tylko „obcego”, ale i „wroga” polskiego ładu epoki transformacji) w podręcznikach szkolnych dostarcza artykuł Krystyny Budzianowskiej pt. *Podręcznikowy komunizm*, Bez Dogmatu, nr 79 (zima 2009), s. 7-9.

Dziecko z rodziny patologicznej (obcy w wymiarze klasowym)

W oficjalnym dyskursie szkoła ma być miejscem wyrównywania szans i wspierania dzieci zaniedbanych. W praktyce jednak w szkołach zachodzą różnego rodzaju procesy segregacji, które powodują, że system edukacji przyczynia się do pogłębiania nierówności zamiast je niwelować, a dzieci, które nie odnoszą sukcesu, stają się dla szkół niepożądanym obciążeniem. Jak sugerują badania dotyczące wpływu pozycji społeczno-ekonomicznej rodzin na osiągnięcia uczniów, dzieciom z rodzin ubogich, o niskim kapitale kulturowym i ograniczonych zasobach materialnych trudniej jest odnieść sukces edukacyjny niż ich rówieśnikom z lepiej sytuowanych rodzin³⁰. Jednocześnie nasila się segregacja, umożliwiana między innymi przez wprowadzenie egzaminów zewnętrznych. Wyniki testów końcowych bywają traktowane jako wskaźnik jakości szkoły, którym rodzice o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym kierują się przy wyborze szkoły dla swoich dzieci. Obserwuje się także różnicowanie wewnątrz szkół, a tworzenie klas „lepszych” i „gorszych” jest wynikiem świadomej polityki władz placówek edukacyjnych, pozwalających na przykład zapisywać dzieci do wybranych klas³¹. Szkoła w dużym stopniu bazuje na kulturowym zapleczu rodzin uczniów i nie spełnia funkcji kompensacyjnej w stosunku do dzieci, które nie otrzymują odpowiedniej pomocy ze strony rodziców, przyczyniając się w ten sposób do utrwalania nierówności³².

Dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, osiągające słabe wyniki w nauce i pozbawione wsparcia ze strony bliskich, w potocznym, szkolnym dyskursie włączane są do kategorii dzieci z „rodzin patologicznych”. Ta niezbyt precyzyjna kategoria obejmuje rodziny niepełne, takie, w których rodzice żyją w konkubinacie lub nowych związkach, często ubogie, niewykształcone. Używana jest także w odniesieniu do dzieci, które podważają reguły organizujące funkcjonowanie szkoły, w tym relacje między nauczycielami i uczniami, jeśli tylko położenie społeczno-ekonomiczne ich rodzin nie wyklucza takiego ich zaklasyfikowania. „Dziecko z rodziny patologicznej” to zatem nie tylko dziecko, które nie spełnia oczekiwań szkolnych, ale też dziecko niedopasowane, nieprze-

³⁰ Zob. np. Z. Kwieciński, *Blokada rozwoju. Skutki nierówności w poziomie alfabetyzacji*, [w:] M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, ISP, Warszawa 2003; M. Nyczaj-Draż, *Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009; M. Rek, W. Woźniak, *Wyrównywanie szans? Reforma polskiego systemu edukacji a realizacja idei inkluzji społecznej*, [w:] J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.

³¹ Zob. M. Nyczaj-Draż, dz. cyt. Autorka zauważa, że szkoła, pozwalając rodzicom na wybór nauczyciela dla swojego dziecka, staje się selekjonerem, decydującym o dostępie dziecka do uprzywilejowanej klasy, co prowadzi do segregacji społecznych.

³² Zob. B. Murawska, *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, ISP, Warszawa 2004.

strzegające norm zachowania, postępujące w sposób odbiegający od przyjętego za właściwy. W taki sposób postrzegany był na przykład Harcon, uczęszczający do jednego z wrocławskich przedszkoli chłopiec, uznany tam za jedno z najbardziej niegrzecznych dzieci³³. Harcon, odrzucony przez mamę i wychowywany przez babcię (co wystarczyło, by zaklasyfikować go jako dziecko z rodziny patologicznej) oraz zdiagnozowany jako cierpiący na zaburzenia emocjonalne, w opinii nauczycielek nie opanował norm zachowania w grupie i nie potrafił się podporządkować. Jednocześnie był to chłopiec, który otwarcie kwestionował dominującą pozycję dorosłych w przedszkolu, podważał ich autorytet oraz wprost komunikował swoją niechęć do wykonywania ich poleceń, jeśli nie miał na to ochoty. Tego typu zachowania, a także wdawanie się w bójkę z innymi dziećmi (lub odpowiadanie na ich zaczepki), sprawiły, że Harcon został uznany za dziecko, które powoduje, że grupa staje się „trudna”, a inne dzieci tracą.

Przykład Harcona pokazuje, że polski system edukacyjny nie jest przygotowany do skutecznej pracy z dziećmi mającymi szczególne potrzeby. Z jednej strony nauczycielom brakuje odpowiednich kwalifikacji, co powoduje, że nie potrafią sobie poradzić z wyzwaniami, z jakimi wiąże się pojawienie się takich dzieci w grupie³⁴. Ponadto brak rozwiązań prawnych, które umożliwiłyby faktyczne włączenie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych do systemu powszechnej edukacji³⁵. W rezultacie nauczyciele sięgają po strategie wzmacniające (faktyczną lub skonstruowaną w toku codziennych interakcji) obcość i odmiennność dzieci, takie jak ignorowanie ich, patologizowanie ich zachowań, obwinianie za występujące w grupie trudności i konflikty. Ostatecznym rozwiązaniem jest podejmowanie starań o przeniesienie dziecka do przedszkola lub szkoły integracyjnej, co może być odczytane nie tylko jako – jak jest to oficjalnie deklarowane – odpowiedź na jego szczególne potrzeby, ale też jako próba pozbycia się osoby utrudniającej pracę. Pokazuje to wypowiedź jednej z wychowawczyń Harcona:

On powinien z tej grupy odejść. Też może by grupa sobie więcej zyskała. Tak to nieraz mnie nerwy szarpał... nie byłam w stanie tak prowadzić zajęć, jak zamierzałam, bo on mi już... On już na początku przeszkadzał. Jeszcze popisy przed grupą robił. Też nas to męczyło. Mnie też raz nerwy już puściły³⁶.

³³ Por. K. Gawlicz, *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2008, nr 1, s. 37-54. Harcon to imię zmienione, wybrane przez uczestnika badania.

³⁴ Zob. A. Olechowska, *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach*, [w:] T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, Warszawa 2006.

³⁵ D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

³⁶ K. Gawlicz, dz. cyt., s. 45.

Czy w sytuacji braku lub niedostatku odpowiedniego wsparcia w szkole nie wydaje się zasadne prognozowanie, iż na późniejszym etapie socjalizacji opór uczniów będących w sytuacji Harcona może przybrać formy bardziej destruktywne? Wszak do „patologicznych obcych” należą dziś nie tylko „niegrzeczni” uczniowie, ale również „niesłuszni buntownicy/nieudacznicy”, wśród których jedynie część stanowią młodociani przestępcy, wśród innych są zaś tacy, którzy trafiają do grup i organizacji ideologicznie wyzyskujących ich socjalne, ekonomiczne i obyczajowe frustracje, na przykład subkultur czy partii neofaszystowskich, atrakcyjnych chociażby za sprawą retoryki kontestacji oficjalnej (prawomocnej) kultury liberalno-demokratycznej³⁷. Wydaje się, że ten subtelny mechanizm *produkcji „obcych-gorszych”* przez system edukacyjny jest wciąż w Polsce niedoceniany lub świadomie przemilczany.

Uczniowie w ogóle jako obcy?

W kontekście dotychczasowej analizy zasadne wydaje się postawienie pytania o to, czy uczniowie, jako cała kategoria społeczna, nie stają się obcymi systemu edukacyjnego. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na bardzo ograniczone możliwości decydowania o kształcie szkoły, jakie mają uczniowie. Samorządy uczniowskie, a więc instytucje (przynajmniej z nazwy) mające dać uczniom możliwość wpływu na życie szkoły, zajmują się głównie działalnością kulturalną (organizowanie dyskotek, konkursów, czasem akcji charytatywnych). Wynika to po części z uwarunkowań prawnych regulujących ich działanie – według Ustawy o systemie oświaty samorząd może przedstawiać wnioski i opinie, ale nie ma większego oddziaływania na funkcjonowanie szkoły w najistotniejszych aspektach. Powoduje to, że o kształcie szkoły nie decydują uczniowie i uczennice. Podobne oddziaływanie mają sztywne programy nauczania, w najlepszym razie pozwalające uczniom na bardzo ograniczony wybór zajęć.

Nasila się także tendencja do zuniformizowanego testowania, co wymusza na uczniach podejmowanie prób dopasowania się do obowiązującego wyobrażenia poprawności. Tworzenie kluczy do testów powoduje, że kreatywność, niezależność w myśleniu, wychodzenie poza predefiniowany szablon częściej mogą być karane (na przykład niezadowolającym wynikiem egzaminu) niż nagradzane.

³⁷ Na temat „wyzysku ideologicznego” oraz społecznego wytwarzania usposobienia do nietolerancji, zob. M. Starnawski, *Poza tożsamość i różnicę. O społeczno-politycznych warunkach tolerancji i dialogu*, [w:] M. Patalon (red.), *Tolerancja a edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 321-323. O rasizmie i neofaszyzmie jako formie buntu młodzieżowego: R. Pankowski, *Rasizm a kultura popularna*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006, zwłaszcza s. 65 i nast. O współczesnej polskiej homofobii jako formie klasowego buntu młodzieży ze środowisk marginalizowanych i paraleli z antysemityzmem okresu międzywojennego: M. Starnawski, *Stare sztuczki w nowych dekoracjach*, Nigdy Więcej, nr 16, zima-wiosna 2008, s. 33-35.

W ten sposób uczy się podporządkowania, dopasowania, konformizmu zamiast stawiania pytań, kwestionowania i proponowania alternatyw. W tej sytuacji postrzeganie przez uczniów szkoły jako *swojej* wydaje się co najmniej utrudnione.

Nauczyciele jako obcy?

Jeśli jednak wyobrażalne jest myślenie o uczniach jako obcych systemu edukacyjnego, warto zastanowić się nad miejscem, jakie zajmują w nim nauczyciele. Wydaje się, że przynajmniej niektóre kategorie nauczycieli – a także *masę nauczycielską* widzianą jako segment klasy pracującej oraz część ruchu związkowego – można opisać jako obcych tego systemu.

Pierwszą kategorią są nauczyciele-mężczyźni w przedszkolach. Niemal zupełna nieobecność mężczyzn w przedszkolach³⁸ może mieć dwie przyczyny. Po pierwsze, mężczyźni zainteresowani pracą z małymi dziećmi są często podejrzewani o skłonności pedofilskie, co prowadzi do kwestionowania ich motywacji i utrudniania dostępu do placówek edukacyjnych. Nawet jeśli same dyrektorki przedszkoli podejmujące decyzje o zatrudnieniu nie podzielają takich stereotypowych wyobrażeń, są świadome możliwości negatywnych reakcji ze strony rodziców. Dyrektorka jednego z przedszkoli, w których współautorka tego tekstu prowadziła badania, wyraziła to wprost:

ten zawód jest postrzegany jeszcze u nas jako nie dla mężczyzny, i chyba dlatego, że były właśnie podejrzania, pretensje rodziców, że się bierze na kolana.

Skojarzenia z pedofilią to jednak nie jedyny czynnik utrudniający mężczyznom podjęcie pracy jako nauczyciel wychowania przedszkolnego. Praca nauczycielki, zwłaszcza na najwcześniejszych etapach kształcenia, jest postrzegana jako przedłużenie roli matki. Utożsamienie opiekuńczości, troski, poświęcenia, zainteresowania dziećmi z kobietami oraz konstruowanie opieki nad dziećmi na wzór opieki, jaką sprawuje matka, powoduje, że mężczyźni postrzegani są jako nienadający się do tej pracy, a ci, którzy się na nią decydują, doświadczają trudności w zdefiniowaniu swojej roli³⁹. Powiązanie funkcji nauczycielki przedszkola z wyobrażeniem kobiety i matki widać wyraźnie w wypowiedzi dyrektorki jednego z badanych przedszkoli:

Jednak nauczycielka potrafi w sposób taki jak matka zająć się tym dzieckiem czy w ogóle sprostać wymaganiom, emocjom tych dzieci. Już z natury kobieta jest taka uczuciowa, bardziej wrażliwa.

³⁸ W roku szkolnym 2007/2008 kobiety stanowiły 99,7% ogółu czynnych nauczycieli wychowania przedszkolnego. Por. *Nauczyciele kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2007/2008*, CODN, Warszawa 2008.

³⁹ Por. C. Cameron, P. Moss, Ch. Owen, *Men in the Nursery: Gender and Caring Work*, Paul Chapman Publishing, London 1999.

Tego rodzaju identyfikacja skutecznie zamyka mężczyznom dostęp do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i naznacza ich jako obcych w tym obszarze.

Drugą grupą obcych są nauczyciele homoseksualni. Wykluczanie osób o orientacji homoseksualnej z systemu edukacji stało się elementem oficjalnej polityki edukacyjnej, gdy w 2006 roku były minister edukacji Roman Giertych odwołał dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, ponieważ ten zaakceptował do dystrybucji wśród nauczycieli podręcznik Rady Europy „Kompas” mówiący o prawach człowieka, w tym także o dyskryminacji gejów i lesbijek. W 2007 roku ówczesny wiceminister edukacji Mirosław Orzechowski zapowiedział, że jego resort przygotowuje ustawę zakazującą „propagowania homoseksualizmu i innych zbroczeń” oraz publicznie stwierdził, że nauczyciele homoseksualni i propagujący homoseksualizm powinni być zwalniani. Choć deklaracje te nie znalazły przełożenia na praktykę, homoseksualni nauczyciele czują się zagrożeni i obawiają się konsekwencji ewentualnego ujawnienia swojej orientacji seksualnej:

Boję się, że gdyby wszystko stało się jasne, natychmiast straciłabym pracę – mówi 33-letnia Kamila, która pracuje jako wychowawczyni w domu dziecka we Wrocławiu. – Kilka tygodni temu obciąłam włosy. Nie bardzo krótko, ale jednak. Pani dyrektor wezwała mnie do siebie i powiedziała, że jej się to nie podoba, bo mam wygląd lesbijski. Nie zareagowałam, więc dodała, że muszę się liczyć z konsekwencjami. Gdy zapytałam – jakimi, pani dyrektor zaproponowała rozwiązanie umowy o pracę za porozumieniem stron⁴⁰.

O ile mężczyźni na niższych szczeblach szkolnictwa oraz nauczyciele homoseksualni są w szczególnie wyraźny sposób „obcymi” systemu edukacji, to warto postawić pytanie, czy w pozycji tej nie pojawiają się nauczyciele w ogóle, jeśli spojrzeć na nich jako pracowników oraz członków branżowych związków zawodowych.

Jednym z najbardziej wymiernych wskaźników pokazujących stopień uznania dla pracy nauczycieli jest poziom ich wynagrodzenia. Zarobki nauczycieli nie osiągają poziomu średniego wynagrodzenia. W październiku 2006 roku średni dochód w sektorze publicznym wynosił 2869,62 zł, a w grupie specjalistów, do których zaliczani są nauczyciele – 3103,57 zł. W tym czasie nauczyciele w publicznych szkołach podstawowych zarabiali przeciętnie 2589,55 zł, a w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych – 2671 zł. Rozbieżności są znacznie większe w sektorze prywatnym, gdzie przeciętne zarobki w 2006 roku wyniosły 2505,53 zł, a w grupie specjalistów – 3832,45 zł. Średnia płaca nauczycieli w prywatnych przedszkolach i szkołach podstawowych sięgała wówczas 1927,19 zł, a w szkołach

⁴⁰ T. Kwaśniewski, *Gej i lesbijka uczą dzieci twoje*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://wyborcza.pl/1,76842,4013609.html> (18 października 2009 r.).

gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych – 2165,27 zł⁴¹. Szczególnie niekorzystną sytuację nauczycieli w sektorze prywatnym pogłębia fakt, że nauczyciele zatrudniani są na podstawie Kodeksu Pracy, a nie Karty Nauczyciela, czasem na umowę-zlecenie na okres od września do czerwca⁴².

Na pozycję nauczycieli wpływa także fakt funkcjonowania szkoły na wzór fabryki w systemie kapitalistycznym, w którym nauczyciele pełnią rolę trybów w maszynie. Oznacza to ocenianie nauczycieli na podstawie realizacji programu oraz powoduje, że w coraz większym stopniu brak miejsca zarówno na innowacyjność, jak i na zidentyfikowanie faktycznych potrzeb uczniów i odpowiadanie na nie. Nauczycielki w badanych przedszkolach zauważały, że konieczność zrealizowania programu w ograniczonym czasie i w grupach o dużej liczebności oraz zróżnicowanym wieku dzieci zmusza je do koncentracji na trudniejszych zagadnieniach. Pozwala im to uniknąć zarzutu niezrealizowania programu, ale wywołuje poważne dylematy i wątpliwości odnośnie do jakości własnej pracy, gdyż konsekwencją takich praktyk jest zaniedbanie dzieci, które potrzebują więcej czasu na przyswojenie sobie informacji⁴³.

Ponadto placówki edukacyjne działające zgodnie z logiką rynkową muszą konkurować z innymi. Wprowadzenie bonów edukacyjnych legitymizowałoby ten proces na poziomie szkół. W przedszkolach jest on widoczny już teraz: przymus „pokazywania się” powoduje, że przedszkola zmuszane są do uczestnictwa w licznych konkursach czy organizowania imprez dla innych placówek lub urzędników. Wiąże się to z dużym obciążeniem nauczycielek dodatkowymi obowiązkami oraz rosnącym brakiem czasu na codzienną pracę edukacyjną i wychowawczą. Nauczycielka z jednego z badanych wrocławskich przedszkoli opisała to zjawisko w następujący sposób:

Żeby przedszkole istniało, musi się promować. A żeby się promować, musi coś organizować. Jak nie będziemy organizować wspólnych uroczystości jak pasowania, wigilie, śniadanie, zabaw, to nie będziemy zauważalni wśród rodziców. Więc to jest robione dla dzieci, dla rodziców, do podsumowania, że coś się dzieje. Coś istnieje w tym przedszkolu, jakieś życie dodatkowe⁴⁴.

Ocenianie jakości przedszkola, a co za tym idzie – także nauczycielek, głównie na podstawie jego aktywności na zewnątrz, powoduje, że ich codzienna, ciężka praca zostaje zignorowana i niedoceniona.

⁴¹ *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2006*, GUS, Warszawa 2007, s. 82-83.

⁴² Por. K. Gawlicz, M. Starnawski, M. Fronia, *Szkoła z pasją*, Trybuna Robotnicza, 2006, nr 2, s. 8.

⁴³ Zob. K. Gawlicz, *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*, RUC, Roskilde 2009. Por. też M. Falkiewicz-Szult, *Przymus czy swoboda w przedszkolu?*, Edukacja i dialog, 2003, nr 7, s. 14-19.

⁴⁴ Zob. K. Gawlicz, *Preschools...*, s. 283.

Jak pisze Beverly Silver, amerykańska socjolożka badająca globalną dynamikę protestów pracowniczych na przestrzeni XIX i XX wieku:

Nauczyciele są proletariuszami. W rzeczywistości odległe są już czasy, gdy znaczna część nauczycieli posiadała swoje własne środki produkcji. Aby przetrwać sprzedają swoją siłę roboczą (zwykle państwu). Mimo to badacze społeczni często nie klasyfikują nauczycieli jako robotników, być może dlatego, że ich praca postrzegana jest jako wykwalifikowana oraz/lub uważa się, że mają pewien zakres autonomii w tworzeniu programu nauczania oraz w pracy w sali lekcyjnej i/lub, że są pracownikami sektora publicznego. Ponadto, podczas gdy państwa podlegają co jakiś czas kryzysom fiskalnym, które poważnie wpływają na warunki pracy nauczycieli, praca systemów oświatowych na ogół nie jest oparta na sztywnych kryteriach działania „dla zysku”⁴⁵.

Jednak jako wytwórcy zarówno głównego zasobu współczesnej gospodarki (wiedzy), jak i kolejnych pokoleń globalnej siły roboczej (uczniów jako przyszłych pracowników), nauczyciele sami konstytuują siłę roboczą jednej z wiodących branż XXI wieku. W świetle analizy Silver, sektor oświatowy „należy do tych nie-licznych obszarów, w których w końcowych dekadach ubiegłego stulecia obserwowano tendencję wzrostową liczebności wystąpień pracowniczych” o większym zasięgu geograficznym niż wystąpienia w wiodących branżach światowego kapitalizmu w XIX i XX wieku (tekstylny i motoryzacyjny) oraz w sektorze transportowym⁴⁶.

Wydaje się, że dostrzeżenie w nauczycielach nie tylko wychowawców „z misją”, pedagogów „z powołania” czy grupy będącej nośnikiem „etosu inteligencji”, ale także części klasy pracowników najemnych, pozwala naświetlić istotną, choć nieraz przemilczaną, antynomię dotyczącą ich pozycji w systemie edukacyjnym. Z jednej strony istnieje wszak obiektywny pracowniczy interes nauczycieli (wyższe zarobki, gwarancje czasu pracy czy prawa emerytalne), zaś ustrój polityczny państwa zapewnia demokratyczne prawo do artykułowania tego interesu i zrzeszania się w jego obronie. Z drugiej strony w części dyskursów elit politycznych i mediów daje się zaobserwować demonizację i potępienie nauczycielskich związków zawodowych, a zapowiedzi protestów strajkowych spotykają się z kontrą w postaci odwołań do powinności nauczycieli wynikających ze szczególnej etycznej funkcji ich zawodu (podobnie jak w przypadku protestów pielęgniarek czy lekarzy). W ten sposób nauczycielskie postulaty pracownicze, na przykład obrona praw zawartych w Karcie Nauczyciela, stają się w optyce dziennikarskich osądów „bezmyślną obroną starych przywilejów”⁴⁷. Nauczyciel w roli służebnej to mile wi-

⁴⁵ B. Silver, *Globalny proletariat. Ruchy pracownicze i globalizacja po 1870 r.*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2009, s. 158.

⁴⁶ Tamże, s. 158-160.

⁴⁷ D. Wielowiejska, *List do nauczycielki*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://wyborcza.pl/1,76842,5282609,List_do_nauczycielki.html (18 października 2009 r.).

dziany „swojak” systemu edukacyjnego i ładu społecznego w państwie. Nauczyciel w roli pracownika/związkowca to „obcy” przypominający o niejednoznaczności systemowych reguł i stanowiący potencjalny lub realny „klin strukturalny” dla tych, którzy nauczycielską „służbę” traktują jako ideologiczne uzasadnienie polityki budżetowej marginalizującej nie tylko techniczne i socjalne wymogi oświaty, ale również bytowe potrzeby osób w niej zatrudnionych.

Konkluzje

Powyższa lista obcych polskiego systemu edukacyjnego dwadzieścia lat po zmianie systemowej mogłaby być dłuższa. Dla tych, którzy codzienność widzą i uparcie konstruują jako świat ludzi zdrowych, realnym widmem są z pewnością uczniowie niepełnosprawni; tak jak osoby starsze wychodzące poza jedyne społecznie „słuszne” role dziadka i babci i zwracające się ku instytucjom edukacyjnym w poszukiwaniu nowych sensów i orientacji w świecie coraz bardziej skrojonym na miarę młodych i energicznych. „Źle obecni” autorzy i autorki lektur z języka polskiego to koszmar dla tych, którzy wciąż wierzą, że ustalenie jedynie poprawnego kanonu jest wykonalne i że może być trwałe. Usiłowano w roli obcego postawić w ostatnich latach Darwina i chyba nie wszystko w tej kwestii jeszcze powiedziano.

Omówione przykłady typów „obcych” ujawniają jednocześnie mechanizmy marginalizacji oraz „domykania” ładu instytucjonalno-dyskursywnego polskiego systemu edukacji. Wydaje się, że wypychanie obcości poza ramy porządku przeważa nad próbami przerabiania jej na „swojskość”: to, czego nie da się „oswoić” ulega wykluczeniu – nierzadko poprzez racjonalizację trwałej stygmatyzacji. Jednocześnie, w obliczu deklarowanych w ostatnich dwóch dekadach działań na rzecz pokonania alienacji i samego tworzenia „obcych” w polskim systemie edukacji (na przykład koncepcji i programów edukacji między- i wielokulturowej czy słynnego „wyrównywania szans”), pojawia się pytanie, czy działania te trafiają w sedno. Czy np. celebrowanie etnicznej kultury i odmienności może zastąpić mechanizmy nie tylko redystrybucji, ale tworzenia takich warunków strukturalno-systemowych, w których kwestia różnicy/odmienności faktycznie stanie się sprawą wyboru, a nie przypisania? Czy upowszechnienie lekcji etyki w szkołach równoległe do lekcji religii zlikwiduje problem stygmatyzacji uczniów niekatolickich? Czy faktycznie wiemy, co mówimy, gdy opowiadamy się za ideą „równych szans” – w sytuacji, gdy systemowe warunki reprodukcji społecznej, kulturowej i ekonomicznej na poziomie rodziny, społeczności lokalnej czy regionu pozostają niezmiennione?

Spółeczni, światopoglądowi, obyczajowi, etniczno-kulturowi, ideologiczni i polityczni „obcy” niewątpliwie stanowią przeszkody w utrwalaniu edukacyjnej

(i nie tylko edukacyjnej) doksy: konserwatywnej i nacjonalistycznej w sferze kultury oraz kapitalistycznej (opartej na zasadach utowarowienia i wyzysku) w sferze stosunków społecznych. Tak zarysowany wniosek prowadzi nas do pytania o to, kto/co mieści się faktycznie w systemie edukacyjnym oraz komu/czemu system ten służy. Być może polityczno-urzędnicze elity traktujące edukację jak boisko własnej gry oraz biznesowi i ideologiczni beneficjenci transformacji mający nadzieję na reprodukcję posłusznych i uległych pokoleń – to pierwsza narzucająca się odpowiedź na to pytanie. Jednocześnie podejmowanie tematu powracającej wciąż obcości daje nadzieję na to, że nie będzie ustawać krytyczna dyskusja o obietnicach „wielkiej zmiany”: demokratyzacji, społeczno-obywatelskim upodmiotowieniu i dobrobycie.

Bibliografia

- Abramowicz M. (red.), *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*, Kampania Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa 2007.
- Al-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Budzianowska K., *Podręcznikowy komunizm*, Bez Dogmatu, nr 79, zima 2009.
- Cameron C., Moss P., Owen Ch., *Men in the Nursery: Gender and Caring Work*, Paul Chapman Publishing, London 1999.
- Cichy S., *To rasizm! Mój syn nie jest pół-Polakiem*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://www.polskatimes.pl/dziennikzachodni/zaglebie/99353,to-rasizm-moj-syn-nie-jest-pol-polakiem,id,t.html> (18 października 2009 r.).
- Czajkowska A., *Nawet wrocławscy licealiści nie lubią Romów*, rozmowa z M. Smolik-Wyżałkowską, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://miasta.gazeta.pl/wroclaw/1,78999,6426537,Nawet_wroclawscy_licealisci_nie_lubia_Romow.html (18 października 2009 r.).
- Drzewiecka A., *Mały Rom i mały Polak w jednej piaskownicy*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://miasta.gazeta.pl/poznan/1,36037,7089357,Maly_Rom_i_maly_Polak_w_jednej_piaskownicy.html (18 października 2009 r.).
- Dyrektor każe małym Romom wchodzić oddzielnym wejściem, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1,80708,5213393.html> (18 października 2009 r.).
- Falkiewicz-Szult M., *Przymus czy swoboda w przedszkolu?*, „Edukacja i dialog” 2003, nr 7.

- Gawlicz K., Starnawski M., Fronia M., *Szkoła z pasją*, „Trybuna Robotnicza” 2006, nr 2.
- Gawlicz K., *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2008, nr 1.
- Gawlicz K., *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the pre-school in two Polish childcare institutions*, RUC, Roskilde 2009.
- GUS, *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2006*, GUS, Warszawa 2007.
- Grell B., Köhler T., Pankowski R., Sineaeva N., Starnawski M., *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Opferperspektive, Berlin 2009.
- Hall: *Koniec z segregacją klasową*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://wyborcza.pl/1,76842,5547343,Hall_Koniec_z_segregacja_klasowa.html (18 października 2009 r.).
- Kornak M., *Brunatna Księga 1987-2009*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Collegium Civitas, Chodzież 2009.
- Książdz zabrał naszym dzieciom czas na maturze, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://www.gazetalubuska.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20090512/PO-WIAT12/930200802> (18 października 2009 r.).
- Kulczycka A., *Klasy dla Romów. Dyskryminacja czy szansa?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://miasta.gazeta.pl/rzeszow/1,34965,5547116,Klasy_dla_Romow_Dyskryminacja_czy_szansa_.html (18 października 2009 r.).
- Kwaśniewski T., *Gej i lesbijka uczą dzieci twoje*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://wyborcza.pl/1,76842,4013609.html> (18 października 2009 r.).
- Kwieciński Z., *Blokada rozwoju. Skutki nierówności w poziomie alfabetyzacji*, [w:] M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, ISP, Warszawa 2003.
- Murawska B., *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, ISP, Warszawa 2004.
- Nauczyciele kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2007/2008*, CODN, Warszawa 2008.
- Nyczaj-Drąg M., *Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, WN DSW, Wrocław 2009.
- Olechowska A., *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach*, [w:] T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, Warszawa 2006.
- Pankowski R., *Rasizm a kultura popularna*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.
- Pudzianowska D., *Sprawa Grzelak przeciwko Polsce*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka. Program Spraw Precedensowych. Biuletyn Informacyjny, 2007, nr 9.
- Rek M., Woźniak W., *Wyrównywanie szans? Reforma polskiego systemu edukacji a realizacja idei inkluzji społecznej*, [w:] J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja*

- i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dziennik Ustaw, rok 1992, nr 36, poz. 155.
- Silver B. J., *Globalny proletariat. Ruchy pracownicze i globalizacja po 1870 r.*, KiP, Warszawa 2009.
- Starnawski M., *Poza tożsamość i różnicę. O społeczno-politycznych warunkach tolerancji i dialogu*, [w:] M. Patalon (red.), *Tolerancja a edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Starnawski, M., *Stare sztuczki w nowych dekoracjach*, Nigdy Więcej, nr 16, zima-wiosna 2008.
- Szkoła w kagańcu*, Trybuna, 16.03.2006 r.
- Szpunar O., Dańko I., *Szkoła bez segregacji, szkoła bez Romów?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://wyborcza.pl/1,76842,5912003,Szkola_bez_segregacji__szkola_bez_Romow_.html (18 października 2009 r.).
- Szpunar O., I. Dańko, *Romowie zabierają dzieci ze szkół*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://miasta.gazeta.pl/krakow/1,35803,5888923,Romowie_zabieraja_dzieci_ze_szkol.html (18 października 2009 r.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zmianami.
- Wielowieyska D., *List do nauczycielki*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://wyborcza.pl/1,76842,5282609,List_do_nauczycielki.html (18 października 2009 r.).